



المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين - مراكش آسفي

الفرع الإقليمي الصويرة

قراءة في كتاب "الآفاق الجديدة لتدريس
"اللغة العربية وآدابها مقترحات تطبيقية
لحسن الطويل

: إشراف
د. محمد أيت حمد

:إنجاز الطلبة

سفيان الرامي

سفيان
السوسي

إيمان الكحلي

سلمى أوزني

خولة الفاضل

جهاد الحرائي

أمنية جموع

التعريف بصاحب الكتاب وأهم منجزاته وتأليفاته

حسن الطويل باحث وأكاديمي مغربي
متخصص في اللغة العربية وآدابها،
حاصل على درجة الدكتوراه، ويعمل
أستاذًا لمادة اللغة العربية وآدابها بالسلك
الثانوي التأهيلي بمدينة الناظور بالمغرب.
يجمع في اهتماماته العلمية بين البلاغة
وتحليل الخطاب وديداكتيك اللغة العربية
وقضايا التربية والتعليم

أهم مؤلفات الكاتب الأخرى (إثراء ببليوغرافي)
للباحث حسن الطويل عدة مصنفات في نفس
التخصص التربوي، من أبرزها
كتاب: "كفايات التدريس بالتعليم الثانوي: من
التخطيط إلى التقويم" – مطبعة دار الأمان، الرباط،
(طبعة 2014م)
كتاب: "المعين في ديكتيك اللغة العربية" – وهو
دليل عملي موجه للمقبلين على مباريات التعليم
ومدرسي المادة

أولاً: ملخص مقدمة الكتاب

يسعى هذا الكتاب إلى الخوض في عدد من الإشكاليات المعقدة التي يثيرها فعل التدريس ممارسةً وتطبيقاً، مع التركيز بصفة خاصة على تدريس مكونات مادة اللغة العربية وآدابها في السلك التعليمي الثانوي بالمملكة المغربية.

- المبدأ الأساسي للكتاب: يتأسس الكتاب على مبدأ جوهري يقضي بالنظر إلى التدريس بوصفه ممارسة حية لا تنفصل عن قضايا الحياة اليومية وإشكالاتها، وبكونه فعلاً يحفز المتعلم على استثمار المعارف والمهارات في وضعيات إنتاجية ملموسة وعملية.
- بنية فصول الكتاب وهيكلتها: انطلاقاً من هذا المبدأ، قسّم المؤلف كتابه إلى فصول متكاملة ترصد جوانب مختلفة من التدريس الديداكتيكي:

الفصل الأول: عاد فيه إلى التراث العربي القديم من بوابة فكر

"الجاحظ" لاستقراء أساليب تربية الصبيان في رسالته "رسالة

المعلمين"، باحثاً في الصلة الجامعة بين الفكرين التربوي والبلاغي لديه.

○ الفصل الثاني: ركز على تقييم وضع القيم في تدريس النصوص الأدبية بالمغرب، مقدماً مقترحات لصياغة تصور تدريسي يتجاوز الاهتمام الشكلي والتقني المحض بالأدب لصالح المداخل القيمية.

○ الفصل الثالث: خُصص لتسليط الضوء على درس البلاغة

ومشاكله البيداغوجية، مقدماً آفاقاً لتطوير الشاهد البلاغي ومنهجية التدريس.

○ الفصل الرابع: تناول تدريس مهارة الحجاج وإنتاج النص الحجاجي في مستوى الجذع المشترك آداب، مقدماً بدائل نقدية ومنهجية مضبوطة.

○ الفصل الخامس: استعرض تجربة ديداكتيكية لـ "التعليم عن بعد" في المدرسة المغربية إبان فترة جائحة كورونا (كوفيد-19) لبيان سبل تجويد التحول الرقمي.

○ الفصل السادس: أضاء المنظورات المقترحة لتدريس النص السردي (كالرواية) في مكون المؤلفات بما يحفز المتعلم على استكشاف البنية والرهانات بمنهجية متمعة.

○ الفصل السابع: تناول تدريس النص النقدي وصعوباته وإشكاليات الملازمة بين معارف المتعلم واختيارات الكتاب المدرسي، واقترح معايير دقيقة للاختيار والدراسة.

الفصل الأول: أساليب تربية الصبيان في تصور الجاحظ قراءة تحليلية

تمهيد

يسعى هذا الفصل إلى الكشف عن التصور التربوي الذي بلوره الجاحظ من خلال كتاباته، ولاسيما «رسالة المعلمين»، حيث تتجلى رؤيته للتربية باعتبارها عملية إنسانية متكاملة تستهدف بناء شخصية المتعلم بناءً عقلياً ووجدانياً وأخلاقياً. ويبرز الباحث أن الجاحظ لم يكن مجرد أديب وبلاغي، بل كان صاحب رؤية تربوية عميقة استند فيها إلى ملاحظة الواقع وتحليل السلوك الإنساني واستقراء أحوال المتعلمين والمعلمين. ويؤكد الفصل أن الجاحظ قدم تصورات تربوية متقدمة تتقاطع مع كثير من المبادئ التي تقوم عليها البيداغوجيا الحديثة، خصوصاً ما يتعلق بمراعاة خصائص الطفل، وأهمية التفاعل في التعلم، ودور العاطفة في بناء العلاقة التربوية.

التوطئة

- الفكرة المركزية: تعدد وتنوع الصور العلمية للجاحظ في تاريخ التلقي (القديم والحديث)، والجدوى المعرفية والعملية لطروحاته التربوية.
- الحجج والأدلة: يبين المؤلف أن الجاحظ عُدَّ في الفكر العربي القديم بلاغيًا، ومتكلمًا، ولغويًا، وأديبًا ؛ في حين ربطه التلقي الحديث بمفاهيم معاصرة كالسيمانيات، والأسلوبية، ونظرية الأجناس الأدبية. ويوضح الدكتور حسن الطويل أن اهتمام الجاحظ بالتربية والتأديب لم يكن مجرد استطراد عابر، بل نبع من رغبته في تأسيس بيان عربي شامل يستجيب لأسئلة "الفعالية والجدوى" التربوية في القرن الهجري الثالث.

البلاغة والتربية: التآلف والانصهار

- ينطلق الباحث من إبراز ارتباط التربية عند الجاحظ بفلسفته في البيان والخطاب؛ فالخطاب الناجح لا يقتصر على نقل المعرفة، وإنما يسعى إلى التأثير والإقناع وتحقيق الفهم. لذلك فإن العملية التعليمية عنده ليست عملية تلقين جامد، بل هي تواصل حجاجي يسعى إلى إشراك المتعلم في بناء المعرفة
- ومن هذا المنطلق، يصبح التعليم نشاطاً تفاعلياً يراعي المتلقي ويأخذ بعين الاعتبار قدراته واستعداداته النفسية والعقلية. فالمعلم الناجح هو الذي يحسن تبليغ المعرفة بأسلوب يثير
- الفكرة المركزية: التداخل العضوي الوظيفي بين الفعالية التواصلية البلاغية والممارسة التعليمية الحجاجية.
 - الحجج والأدلة: يعتمد المؤلف على مفهوم الجاحظ للبلاغة بوصفها "فعالية تواصلية بمقامات مخصوصة". والتدريس في هذا المنظور هو ممارسة حجاجية تروم إقناع المتعلم وجذب انتباهه وإشراكه إيجابياً. ويستدل على ذلك بأن "سياسة الإفهام" عند الجاحظ تنقسم إلى مراتب ومقامات تراعي طبيعة المخاطب (منازع، مذكر، مستنصح، وتلميذ)؛ مما يجعل الخطاب التربوي من صميم الفكر البلاغي التواصلية.

قيم التربية ومنطلقاتها

خصص الجاحظ جانباً مهماً للدفاع عن المعلمين والرد على من انتقص من مكانتهم. ويرى أن أي مشروع تربوي لا يمكن أن ينجح ما لم يقيم على احترام المعلم وتقدير دوره داخل المجتمع.

ويؤكد أن المعلمين هم الوسيط الأساسي في نقل العلوم والمعارف وحفظ التراث الثقافي والعلمي للأمة. فبفضلهم تستمر حركة التعليم والتثقيف، وتتوارث الأجيال المعرفة والخبرة.

كما يرفض الجاحظ تحميل المعلمين وحدهم مسؤولية ضعف المتعلمين أو تأخرهم الدراسي، لأن التعلم عملية معقدة تتداخل فيها عوامل متعددة، منها قدرات المتعلم واستعداداته النفسية والعقلية، ومنها الظروف المحيطة به.

ومن جهة أخرى، يدعو الجاحظ إلى احترام المعرفة نفسها، وعدم إسناد التعليم إلا إلى المتخصصين المتمكنين من علومهم، لأن التعليم مسؤولية علمية وأخلاقية تستوجب الكفاءة والخبرة.

وفي هذا السياق يؤكد قيمة القدوة العلمية؛ فالمعلم لا ينبغي أن يكون ناقلاً للمعلومات فقط، بل نموذجاً معرفياً وأخلاقياً يحتذى به المتعلمون.

ومن ثم يخلص الباحث إلى أن التربية الناجحة عند الجاحظ تنطلق من ثلاث قيم كبرى:

تقدير المعلمين واحترام رسالتهم.

تقدير العلم والمعرفة.

بناء القدوة العلمية والتربوية.

• الفكرة المركزية: الدفاع عن الرسالة الحضارية والاجتماعية للمعلم والمؤسسة التعليمية.

• الحجج والأدلة: ينطلق المؤلف من سياق تأليف الجاحظ لـ "رسالة المعلمين"، والتي جاءت ردًا على من هجا هذه الفئة واستخف بها. واستخدام الجاحظ "حجة الوصل" ليبرهن على أن الفضل في حفظ الكتب، ونقل المعارف، ومدارسها، وتطويرها يعود بالأساس إلى المعلمين؛ وبالتالي فإن وظيفتهم ترتبط بقيم الإنصاف، والأمانة، والاستمرارية الثقافية للمجتمع.

الأساليب الناجعة لتربية الصبيان

التعلم بين الأقران: «الصبي عن الصبي أفهم»

يعد هذا المبدأ من أبرز الأساليب التربوية التي عرضها الجاحظ. فالصبي – في نظره – أكثر ميلاً إلى التعلم من أقرانه، لأنه يشعر بالقرب النفسي والذهني منهم، ويجد في تواصله معهم قدراً أكبر من الألفة والتفاهم.

ومن هنا يدعو الجاحظ إلى استثمار العلاقات التي تجمع المتعلمين ببعضهم بعضاً، وتشجيعهم على تبادل المعارف والخبرات فيما بينهم. كما يدعو المعلم إلى أن يقترب من عالم الطفل، وأن يكيف خطابه مع مستوى فهمه وطريقة تفكيره.

ويستشف الباحث من هذا التصور أن الجاحظ كان واعياً بأهمية التعلم التعاوني، الذي أصبح اليوم من أهم الاستراتيجيات البيداغوجية الحديثة.

كما أن تشجيع المتعلمين على تبادل المعرفة فيما بينهم يخلق روح المنافسة الإيجابية، ويجعل المتعلم أكثر اندماجاً في عملية التعلم.

الجمع بين الحفظ والاستنباط

ناقش الجاحظ قضية الحفظ باعتبارها إحدى القضايا المركزية في التربية. فهو لا يرفض الحفظ من حيث المبدأ، لكنه يرفض تحويله إلى الغاية الوحيدة للتعليم.

ويرى أن الإفراط في الاعتماد على الحفظ يؤدي إلى الاتكال والتقليد، ويضعف القدرة على التفكير والاستنتاج. وفي المقابل، فإن الاستنباط العقلي وحده لا يكفي إذا لم يستند إلى رصيد معرفي محفوظ لذلك يدعو إلى تحقيق التوازن بين الحفظ والفهم، وبين الذاكرة والعقل، بحيث يسهم الحفظ في ترسيخ المعرفة، ويسهم الاستنباط في تنمية التفكير النقدي والإبداعي.

كما يشير إلى أهمية اختيار الأوقات المناسبة للحفظ، وخاصة الأوقات التي يكون فيها الذهن صافياً والجسم مستريحاً، مثل أوقات السحر والصباح الباكر.

ويكشف هذا التصور عن النزعة العقلانية التي ميزت فكر الجاحظ وتأثره بالاتجاه الاعتزالي الذي كان يمنح العقل مكانة مركزية في تحصيل المعرفة.

احتل في أن تكون أحب إليه من أمه البعد العاطفي في العملية التربوية

يؤكد الجاحظ أن نجاح التعليم لا يرتبط بالجانب العقلي فقط، بل يحتاج أيضاً إلى بعد وجداني وعاطفي ولهذا ينصح المعلم بأن يسعى إلى كسب محبة المتعلمين وثقتهم، وأن يجعل علاقته بهم قائمة على المودة والقرب النفسي.

ويرى أن الطفل لا يدرك في المراحل الأولى من حياته قيمة العلم إدراكاً كاملاً، لذلك فإن دور المعلم يتمثل في إيجاد الوسائل التي تجعل التعلم محبوباً ومقبولاً لدى المتعلم وتعكس عبارة الجاحظ الشهيرة: «واحتل في أن تكون أحب إليه من أمه» أهمية المكانة العاطفية التي ينبغي أن يحظى بها المعلم في نفس المتعلم.

ومن خلال هذا التصور يتبين أن الجاحظ كان يرفض التربية القائمة على التخويف والعقاب وحدهما، ويدعو إلى بناء علاقة تربوية إنسانية قائمة على المحبة والاحترام.

المواد الدراسية/المعرفة المدرّسة:

الفكرة المركزية: الموسوعية والتنوع المعرفي لتجنب الانغلاق الفكري.

المقاصد التعليمية: المقصد هو توسيع المدارك العقلية وتوفير كفايات عرضانية. يؤكد الجاحظ أن من اقتصر على فن واحد ظل سجيناً له وعاجزاً في غيره ؛ ومن ثم وجب دفع الأبناء للأخذ من كل علم وفن بطرف. هذا الأسلوب يجاوز التعليم التقليدي الأحادي والضيق نحو بناء عقلية متكاملة قادرة على إحداث تقاطعات معرفية مدمجة.

لم يقتصر اهتمام الجاحظ على طرق التدريس، بل شمل أيضاً نوعية المعارف التي ينبغي تقديمها للمتعلمين فقد دعا إلى تعليم الأطفال الكتابة والحساب، إلى جانب الرياضة والألعاب والفروسية والمهارات العملية والمهن المختلفة. كما دعا إلى تعليم الطب والهندسة والموسيقى وغيرها من المعارف التي يحتاج إليها المجتمع

ويكشف هذا التصور عن نظرة شمولية للتربية، حيث لا تنحصر المعرفة في الجوانب النظرية فقط، بل تشمل الجوانب العملية والمهارية والفنية كما يظهر أن الجاحظ كان يربط المدرسة بحاجات المجتمع، ويعتبر التعليم وسيلة لإعداد الفرد للاندماج في الحياة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية

العب باعتباره أداة للتعلم

يمثل اللعب عند الجاحظ عنصراً أساسياً في التربية، وليس مجرد وسيلة للتسلية والترفيه وقد ميز بين شكلين من أشكال اللعب التعليم بواسطة اللعب:

ويتحقق عندما يستثمر المعلم ميول الأطفال الطبيعية إلى اللعب من أجل تقريب المعرفة إليهم وتحبيب التعلم. لهم
تعليم اللعب:

ويعني تعليم الألعاب نفسها باعتبارها مهارات وأنشطة لها قيمتها التربوية والاجتماعية ويكشف هذا التصور عن وعي مبكر بأهمية اللعب في بناء شخصية الطفل وتنمية قدراته العقلية .. والاجتماعية، وهو ما تؤكد اليوم النظريات التربوية الحديثة

التربية العامة قبل التخصص

يؤكد الجاحظ أن الطفل ينبغي أن يتعرف في بداية مساره التعليمي إلى مختلف العلوم والفنون والمعارف، قبل أن يتجه إلى التخصص في مجال معين وقد استدل على ذلك بقصة أوردها في «صناعات القواد»، بين من خلالها أن الإنسان إذا اقتصر على علم واحد أصبح أسير تخصصه الضيق، وأصبح ينظر إلى الأشياء من زاوية محدودة أما الاطلاع على علوم متعددة فإنه يوسع المدارك، ويمنح الفرد قدرة أكبر على الفهم والتحليل والتواصل

ومن هنا دعا الجاحظ إلى التكوين الموسوعي في المراحل الأولى من التعليم، ثم الانتقال بعد ذلك إلى التخصص

أهمية الحجاج والمنطق في التربية

يختم الباحث هذا الفصل بالإشارة إلى المكانة التي منحها الجاحظ لفنون الحجاج والمنطق والتعبير
فالتربية في نظره لا تقتصر على تزويد المتعلم بالمعارف، وإنما تهدف أيضاً إلى تمكينه
من التعبير عن أفكاره والدفاع عنها بالحجة والبرهان
ولذلك اعتبر تعليم المنطق وفنون الحوار والإقناع من أهم المجالات التي ينبغي العناية
بها، لأنها تنمي التفكير السليم وتؤهل الفرد للمشاركة الفاعلة في الحياة الاجتماعية
والثقافية

خلاصة تركيبية

يتبين من خلال هذا الفصل أن الجاحظ قدم تصوراً تربوياً متكاملأ يقوم على احترام المعلم، وتقدير المعرفة، ومراعاة خصائص المتعلم، وإقامة العلاقة التربوية على المحبة والتفاعل. كما دعا إلى تحقيق التوازن بين الحفظ والتفكير، وإلى توظيف اللعب في التعلم، وإلى تنويع المعارف قبل التخصص وتكشف هذه المبادئ مجتمعة عن عمق الفكر التربوي عند الجاحظ، وعن وعيه بأهمية بناء شخصية المتعلم بناءً متوازناً يجمع بين العقل والوجدان، وبين المعرفة والسلوك، وبين التربية الفردية ومتطلبات المجتمع

الآفاق الجديدة لتدريس اللغة العربية وآدابها

د. حسن الطويل

الفصل الثاني: «تدريس النصوص الأدبية عبر
المداخل القيمية: دراسة تحليلية»

إيمان لكحيل

توطئة

يقع هذا الفصل المعنون بـ «تدريس النصوص الأدبية عبر المداخل القيمة: دراسة تحليلية» كركيزة نظرية وتطبيقية محورية في كتاب الدكتور حسن الطويل. ينطلق المؤلف من إشكالية رئيسة مفادها: أن تدريس المادة الأدبية في المنظومة التعليمية عانى طويلاً من الغرق في الشكلائية والتحليل الجاف الذي يفرغ النص من شحنته الإنسانية والأخلاقية، ومن هنا يقدم المؤلف "المدخل القيمي" كبديل بيداغوجي متكامل يربط جماليات الأدب بالبناء القيمي والأخلاقي للمتعلم.



المحور الأول: الإطار المفاهيمي للمدخل القيمي في التدريس الأدبي

الفكرة المركزية: تأسيس جهاز مفاهيمي دقيق يضبط ماهية "القيمة" وعلاقتها بالنص الأدبي، وتحديد الرؤية الفلسفية والتربوية المؤطرة لهذا المدخل.

الأفكار الفرعية :

مفهوم القيمة بيداغوجياً: يرى المؤلف أن القيمة ليست مجرد شعار مجرد، بل هي موجه للسلوك ومعياري للاختيار واتخاذ المواقف. وفي السياق التعليمي، تصبح القيمة محركاً داخلياً يربط المتعلم بمحيطه الإنساني والاجتماعي.

طبيعة العلاقة بين الأدب والقيم: يسوق المؤلف حجة جوهرية مفادها أن النص الأدبي (سواء كان شعراً، أو نثراً، أو قصة) ليس بنية لغوية مغلقة، بل هو مخزن للقيم الإنسانية والجمالية والوطنية. بالتالي، فإن فصل النص عن قيمه هو تزييف لطبيعته الإبداعية.

أنساق القيم في المنظومة التربوية: يقسم الكاتب المنظومة القيمية إلى مستويات متكاملة يجب أن تراعى في التخطيط الديداكتيكي، وتشمل: القيم الدينية، والقيم الوطنية والكونية، والقيم الجمالية الفنية، والقيم الحقوقية والإنسانية العامة.

المحور الثاني: المقاربة القيمية في مقابل المقاربات التقليدية (دراسة موازنة)

الفكرة المركزية: إبراز القيمة المضافة للمدخل القيمي من خلال رصد الفروق العميقة بينه وبين المقاربات البنيوية والشكلانية والتاريخية التقليدية.

الأفكار الفرعية والأدلة:

المقاربات التقليدية والشكلانية: اعتمدت -حسب المؤلف- على تشريح النص الخارجي (البلاغة، العروض، النحو، التفكيك البنيوي الصرف) ممّا جعل المتعلم يتعامل مع النص كجثة هامة مستغلقة، ينتهي أثرها بانتهاء الحصة الدراسية أو الاختبار.

المقاربة القيمية (البديل البيداغوجي): تمتاز بأنها مقاربة حية وتكاملية؛ فالتحليل الجمالي واللغوي لا يلغى، وإنما يُوظف كجسر للوصول إلى المضمون القيمي. النص هنا يصبح حواراً ممتداً بين ذات المبدع وذات المتعلم، مما يحول المعرفة من "استهلاك" إلى "تمثل وسلوك".

المحور الثالث: المبادئ التعليمية والكفايات المستهدفة في المدخل القيمي

المبادئ التعليمية للمدخل القيمي:

مبدأ الوظيفية:

أن تكون القيمة
المستخلصة قابلة
للتطبيق والترجمة في
الحياة اليومية للمتعلم
(في المدرسة، الأسرة،
الشارع).

مبدأ التكاملية:

عدم فصل الجانب
المعرفي اللغوي عن
الجانب الوجداني
القيمي.

مبدأ التدرج والتلائم:

اختيار النصوص التي
تناسب النضج
الوجداني والعقلي
للمتعلمين ومرحلتهم
العمرية.

الكفايات والمهارات المستهدفة:



الكفاية الاستراتيجية والوجدانية:

بناء الوعي بالذات
وبلورة مواقف مستقلة
ومسؤولة تجاه قضايا
المجتمع والعالم.

الكفاية المنهجية (التحليل والنقد):

تمكين المتعلم من
مهارة تفكيك الخطاب،
والتمييز بين القيم
الإيجابية البناءة والقيم
السلبية الهدامة (النقد
القيمي).

الكفاية التواصلية اللغوية:

تنمية القدرة على
التعبير عن المواقف والقيم
بلغة سليمة ومقنعة.

المحور الرابع: الإمكانيات التطبيقية والتوجيهات الديداكتيكية داخل الفصل الدراسي



الفكرة المركزية: تحويل التنظير القيمي إلى ممارسة صفية إجرائية واضحة المعالم عبر خطوات منهجية محددة.

الأفكار الفرعية والخطوات التطبيقية:

يقدم المؤلف نموذجاً ومقترحاً ديدكتيكياً لإدارة حصص النصوص الأدبية وفق الآتي:

مرحلة الملاحظة والخطوة الاستكشافية: رصد المؤشرات الخارجية وتوقع الشحنة القيمية العامة للنص. ☐

مرحلة الفهم والتحليل: رصد البنية الدلالية والجمالية وتحديد "بؤرة النص القيمية" (الرسالة التي يريد الكاتب إيصالها). ☐

مرحلة المناقشة والتركيب (الخطوة الحاسمة): لا يتوقف المدرس هنا عند تلخيص المضمون، بل يفتح نقاشاً تفاعلياً حراً يحل فيه المتعلمون القيمة الواردة، ويوازنونها بوقائعهم المعيشة، ويدلون بأرائهم الشخصية حولها (القبول، التعديل، الرفض المبرر). ☐

مرحلة الامتداد والتقويم القيمي: قياس مدى تمثل المتعلم للمفهوم القيمي من خلال وضعيات مشكلة جديدة أو أنشطة موازية (كتابة، ارتجال، محاكاة مواقف). ☐

أولاً: الأفكار المحورية للفصل



1. يُعد المدخل القيمي أسلوباً بيداغوجياً يتجاوز النظرة الشكلانية والنفعية الضيقة للنصوص الأدبية لصالح رؤية إنسانية تكاملية.
2. النص الأدبي وسيط تربوي غني بالقيم، وتدريبه يهدف إلى بناء شخصية المتعلم معرفياً، وجدانياً، وسلوكياً.
3. تفكيك النص الأدبي جمالياً ولغوياً في هذا المدخل ليس غاية في ذاته، بل هو وسيلة ديدكتيكية للكشف عن الأبعاد القيمة الكامنة فيه.
4. يرفض المؤلف التلقين المباشر للقيم، ويدعو بدلاً من ذلك إلى جعل المتعلم شريكاً في استنباط القيمة ومناقشتها وتمثلها بحرية ووعي.
5. تتنوع الأنساق القيمة في الخطاب الأدبي بين قيم دينية، ووطنية، وجمالية، وكونية إنسانية، وينبغي للمناهج تحقيق التوازن بينها.
6. يُسهم المدخل القيمي بشكل فعال في تنمية الفكر النقدي لدى المتعلمين، مما يتيح لهم التمييز بين نسق القيم الإيجابية والسلبية في الخطابات المعاصرة.
7. يعتمد نجاح المقاربة القيمة على النقل الديدكتيكي الذكي الذي يحول القيمة المجردة داخل النص إلى سلوكيات ومواقف إجرائية يمارسها المتعلم في حياته.

ثانياً: أهم المبادئ التربوية والبيداغوجية المستفادة

مبدأ "التلقي
التفاعلي والحر للقيم":

شرحه: القيمة لا تُلقن ولا تفرض قسراً من قبل المعلم، بل تُكتشف وتناقش بواسطة المتعلم عبر الحوار البناء حول النص الأدبي.

كيفية الاستفادة منه معاصراً: إفساح المجال للمتعلمين داخل الصف للتعبير عن مواقفهم بحرية، واستخدام أسلوب التفكير النقدي لمناقشة المضامين الأدبية، وتجنب الأساليب التوجيهية الجافة.

مبدأ
"الوظيفية
والامتداد السلوكي":

شرحه: يجب ألا تظل القيمة حبيسة جدران الفصل الدراسي أو ورقة الامتحان، بل ينبغي أن تمتد لتنعكس على سلوك المتعلم اليومي وعلاقاته الاجتماعية.

كيفية الاستفادة منه معاصراً: ربط دروس النصوص بالأنشطة المندمجة والموازية (مثل أندية القراءة، ومحترفات الارتجال والمسرح المدرسي، والنوادي الثقافية)؛ حيث يتدرب المتعلم عملياً على قيم التواصل، والتعاون، والتعاضد، والتعبير عن الذات.

مبدأ "التكامل
الديداكتيكي بين
الجمالي والقيمي":

شرحه: عدم التضحية بخصوصية النص الأدبي الفنية والبلاغية لصالح الوعظ الأخلاقي، وفي المقابل عدم إغراق الدرس في البنيوية الجافة وتجاهل الرسالة الإنسانية للنص.

كيفية الاستفادة منه معاصراً: بناء جذاذات وسيناريوهات بيداغوجية متوازنة، تبدأ بفك الشفرات اللغوية والجمالية للنص الأدبي، ثم تستثمر تلك الجماليات كقنوات طبيعية لفهم الرسالة القيمة العميقة التي يحملها النص وتبنيها.

الفصل الثالث: تدريس البلاغة في السلك الثانوي، ملاحظات وآفاق للتطوير

1. الإطار العام والمنطلق الإستراتيجي (الوصل بين البلاغة والحياة)

رؤية البلاغة كعلم تواصل: ينطلق الباحث من رؤية تعتبر البلاغة علماً يساعد على فهم التواصل الإنساني، والانخراط فيه تحليلاً، وتأويلاً، ونقداً

نقد النزعة التعليمية التقنية (محنة البلاغة):

يرى الكاتب أن الدرس البلاغي يعاني تاريخياً وحالياً من اختزاله في "صناعة" من الوجوه الأسلوبية والمصطلحات المعزولة عن خطابات الحياة اليومية، وتقديمها للمتعلمين كقواعد جامدة فاقدة للحياة، وملبئة بالتفريعات والتعقيدات المملة.

الاسترشاد بالتحويلات البلاغية الحديثة:

يدعو الباحث إلى العودة القوية للدرس الحجاجي والتحويلات العلمية المعاصرة لتطوير التدريس، مستحضراً مقترح الباحث "عماد عبد اللطيف" القائم على صقل ثلاث مهارات أساسية:
(إنتاج الخطابات البليغة، تحليل النصوص تحليلاً بلاغياً، وتقييم الخطابات)

2. مسألة الشاهد/ المثل البلاغي (الواقع والبدايل)

يُشخّص الكاتب إشكالية الشواهد المعتمدة في الكتب المدرسية بالسلك التأهيلي، مقسماً إياها ومقترحاً حلولاً بحسب الشعب:

أ- الشاهد البلاغي في الشعب العلمية:

الأفق التطويري: يقترح الكاتب الانفتاح على

أمثلة مستمدة من خطابات قريبة من واقع المتعلم العلمي؛ مثل: (الخطاب الإشهاري، التعليق الرياضي، أو عبارات من مجال العلوم التجريبية). فتنويع المجالات يبرز حيوية الظاهرة (كالاستعارة مثلاً) ويجذب المتعلمين الذين ينفرون عادة من دروس اللغة.

الواقع: يعيب الكاتب على الكتب

المدرسية اعتماد شواهد تنتمي إلى كتب التلخيصات البلاغية القديمة، والتي تتميز بلغة صعبة معجماً وتركيبياً، مما يجعل المعلم يستهلك زمن الحصة في فك شفرات لغة الشاهد بدلاً من بناء الظاهرة البلاغية.

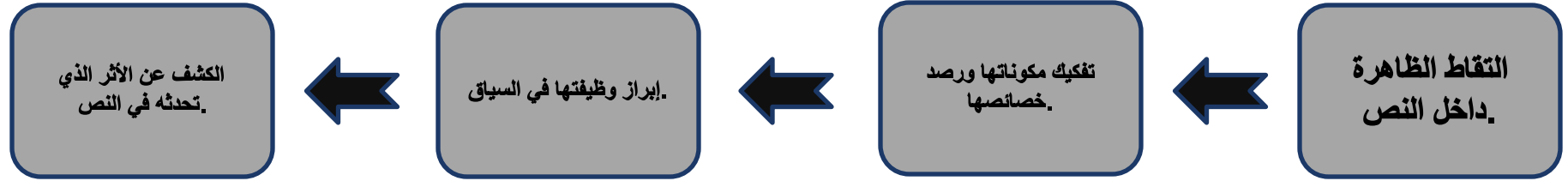
ب- الشاهد البلاغي في شعبة الآداب والعلوم الإنسانية:

الواقع: على الرغم من انفتاح الكتب المدرسية على أنماط متعددة (كالشعر الحر، المقامة، الخطبة، والرسالة)، إلا أن الشعر العمودي القديم المأخوذ من كتب التلخيصات التاريخية لا يزال مهيمناً، مما يثبت تأثر المناهج بالمرجعيات القديمة الجافة.

الأفق التطويري: يدعو الباحث إلى اعتماد تدرج ديدكتيكي؛ يبدأ باختيار أبيات شعرية معاصرة أو حديثة واضحة معجمياً وبيئياً للمتعلم لضمان الفهم وبناء الظاهرة، ثم الانتقال بعدها إلى الأبيات النموذجية القديمة لتعزيز القدرات التحليلية والارتقاء بالذائقة الفنية.

3. منهجية تدريس البلاغة (الواقع وآفاق التطوير)

يناقش الكاتب المنهجية الموحدة المقررة في وثيقة "التوجيهات التربوية" لتدريس علوم اللغة، والتي تقوم على أربع مراحل أساسية:



ملاحظات الكاتب وآفاق التطوير الديدكتيكي:

التركيز على البعد التحليلي وتخفيف التعقيد: يطالب الكاتب بضرورة التخفيف من التفريعات والمصطلحات المعتادة عند تفكيك الظاهرة البلاغية، والتركيز بدلاً من ذلك على الأدوات التي تساعد المتعلم على تتبع الأثر الفعلي للوجه البلاغي داخل الخطاب.

الافتتاح على التخصصات المعرفية الحديثة: يقترح الباحث تعزيز الممارسة التدريسية بما تقدمه الحقول اللسانية والبلاغية المعاصرة؛ مثل:

التداوليات: للاستفادة منها في تحديد "الأعمال الإنجازية" والوظائف العملية للأساليب الإنشائية كالأمر، والنهي، والاستفهام، والنداء في مقاماتها الحقيقية.

لسانيات الدلالة ونظرية الاستعارة المفهومية: لتطوير آليات تحليل الصور البلاغية (التشبيه، الاستعارة، المجاز) وربطها بنسق التفكير الإنساني.

يخلص الدكتور حسن الطويل إلى أن إصلاح وتطوير درس البلاغة في المدرسة المغربية يمر حتماً عبر *تغيير الوعي السائد* تجاه هذا العلم؛ من نظرة تقنية جافة تعتبره مجرد خزان لقواعد وصناعات أسلوبية جامدة، إلى رؤية بيداغوجية تربطه بالبُعد التواصلِي، والحجاجي، والإمتاعِي، والجمالي للغة في الحياة اليومية والنصوص الأدبية على حد سواء.

تلخيص الفصل الرابع: "تدريس الحجاج في السلك الثانوي: قراءة نقدية"
من كتاب "لآفاق الجديدة لتدريس اللغة العربية وآدابها مقترحات تطبيقية"
لمؤلفه حسن الطويل

التوطئة

يستهل المؤلف هذا الفصل بوضع درس الحجاج في سياقه المجتمعي والتربوي المعاصر، مبرزًا الأهمية القصوى التي يكتسيها في بناء فكر المتعلم. وينطلق من أطروحة مفادها أن مظاهر العنف والصراع السائدة في المجتمعات المعاصرة تعود في جانب كبير منها إلى تهميش الدرس البلاغي في أبعاده الحجاجية داخل المناهج التعليمية، نتيجة طغيان التعليم التقني والتكنولوجي الذي يغلب المنفعة المادية على حساب القيم الإنسانية. ومن هذا المنطلق، يرى المؤلف أن إعادة الاعتبار لدرس الحجاج في المدارس والجامعات يشكل مدخلًا أساسيًا لترسيخ قيم الحوار والاختلاف والحق، والتحاجج السلمي المفضي لتسوية الخلافات، واحترام الحق في الاختلاف. وفي هذا الإطار البيداغوجي والتحليلي، يخصص الفصل لمساءلة الأنشطة الدراسية المقترحة لتدريس مهارة «إنتاج نص حجاجي» في مكون التعبير والإنشاء بسلك التعليم الثانوي التأهيلي بالمغرب، وتحديدًا في مستوى الجذع

1. نشاط الاكتساب:

أ- التمهيد:

يشير المؤلف إلى أن مهارة «إنتاج نص حجاجي» تُدرج في الكتاب المدرسي ضمن سياق تعليمي منسجم يتقاطع إيجابًا مع مكون النصوص؛ حيث يتزامن زمن إقراء هذه المهارة مع دراسة نصوص حجاجية متنوعة الطبيعة والانتماءات. ويهدف المدرس من خلال هذا التقاطع إلى استثمار تعلمات النصوص لتمكين المتعلم من كفاية إنتاج النص الحجاجي ككفاية موازية لكفاية التحليل، غير أن المؤلف يوجّه ملاحظة نقدية جوهرية لهندسة «نشاط الاكتساب» في الكتاب المدرسي؛ حيث يرى أن التمهيد المعتمد اقتصر بشكل قاصر على ذكر «غاية النص الحجاجي» و«موضوعه» فقط. ويسجل أن هذا التحديد يظل سطحيًا ما لم يتم تدعيمه بالأدوات؛ لذا يقترح المؤلف بديلًا عمليًا يتجلى في إضافة عنصر ثالث رئيس لكي يكتمل التصور الحجاجي في ذهن المتعلم، وهو أدوات النص الحجاجي (كالأساليب البلاغية والروابط والحجج المتنوعة)، مبرزًا مقترحه عبر جدول بيداغوجي تنظمي يوضح عناصر التمهيد بشكل متكامل.

ب - استخلاص مكونات النص الحجاجي:

ينتقل الفصل إلى معالجة مرحلة استخراج آليات الحجاج ومكوناته من "نص الانطلاق"، وهنا يمارس المؤلف فحصًا نقديًا للمفاهيم والمصطلحات التربوية والبلاغية المتداولة في الممارسات التدريسية والكتب المدرسية؛ حيث يلاحظ وجود خلط وتفاوت في تعريف المكونات الحجاجية بين المواد الدراسية المختلفة (كاللغة العربية والفلسفة والعلوم). فعلى سبيل المثال، يقع أحيانًا استخدام مصطلحات صارمة تنتمي للعلوم البحتة كالبرهنة والمبرهنات في سياق بناء كفايات لغوية وأدبية تتعلق بنصوص احتمالية تقبل وجهات نظر متعددة. ولمعالجة هذه الإشكالية، يدعو المؤلف إلى ضرورة بناء «حوار أفقي» مستمر بين لجان تأليف الكتب المدرسية في مختلف المواد لتوحيد الرؤى المصطلحية، مع وجوب العودة الدائمة إلى الينابيع والأصول النظرية لمعرفة الحجاج لتفادي خلط المصطلحات البلاغية والديداكتيكية.

ج - إجراءات التدريب على إنتاج نص حجاجي:

يتناول هذا المحور المسار المنهجي الذي يقوده المدرس لنقل المتعلم من مرحلة الوعي بمكونات النص إلى مرحلة الممارسة الذاتية، ويرى المؤلف أن إجراءات التدريب يجب أن تنبني

2- نشاط التطبيق:

ينتقد المؤلف صيغ التطبيقات التقليدية التي تجزئ العملية الحجاجية، ويقترح بديلاً عملياً يجعل من «نشاط التطبيق» خطوة حقيقية وجادة نحو الإنتاج المتكامل. ويتلخص مقترحه المنهجي في إلزام المتعلم أثناء التطبيق بالقيام بالإجراءات التالية:

- ✓ تحديد وجهة نظره الشخصية بدقة تجاه الموضوع المطروح.
- ✓ حصر وتحديد الحجج والبراهين التي يمكن استثمارها للإقناع بصحة موقفه.
- ✓ وضع هندسة وتصميم محكم لبناء مراحل النص بما يخدم أهدافه الإقناعية والخطابية.

ويؤكد المؤلف أن الغاية الأساسية من هذا النشاط هي تنمية الحس الاستدلالي العقلاني لدى المتعلم، وإكسابه شروط الجودة المطلوبة في الكتابة الحجاجية.

3 - نشاط الإنتاج:

تمثل هذه المرحلة التتويج الفعلي لكل التعلمات السابقة، حيث ينتقل التلميذ من التطبيق الموجه على وضعيات جزئية ومفككة إلى وضعية إنتاج نص حجاجي متكامل ومتماسك، ويورد المؤلف نص المقترح الحجاجي المعتمد في الكتاب المدرسي والذي يدور حول غاية الأدب:

(يرى بعض الباحثين أن غاية الأدب هي الإمتاع، ويرى البعض الآخر أن الغاية منه حصول منفعة إما ذاتية أو اجتماعية. ناقش هذا القول مبيّنًا حجج الطرفين ومستدلًا على رأيك بالأدلة المقنعة).

ويشيد المؤلف بجودة هذا الاختيار ومناسبته المعرفية لاهتمامات تلميذ الجذع المشترك الآداب، غير أنه يوصي المدرسين بضرورة مرافقة المتعلمين في هذه المرحلة لضمان الانتقال السلس من تطبيق المقومات المفككة إلى النسيج النصي المتناغم، مع التركيز على مهارات الدحض والاتساق أسلوبيًا وبلاغيًا.

4 - معايير التقويم:

يقدم المؤلف في هذا المحور رؤية ديدكتيكية دقيقة لتقويم المنتج الحجاجي للمتعلم، محدداً مجموعة من المعايير والمؤشرات الأساسية:

الصياغة الأسلوبية الملائمة: خلو النص من الركاقة واعتماد أساليب لغوية وبلاغية حجاجية داعمة للإقناع.

بناء المواقف الحجاجية: قدرة المتعلم على تحديد أطروحته بوضوح وتمييزها عن الأطروحة النقيضة.

القدرة على الاستدلال: مهارة سوق الحجج المتنوعة وتنظيمها اللوجيستي للدفاع عن وجهة النظر. ويشدد المؤلف على أن تقويم الإنجاز يجب ألا يكون عقابياً، بل بستاناً للتحفيز وتثمين الجهد لدفع المتعلم إلى التعود على الاستدلال الكتابي وتطوير أدائه مستقبلاً، كما يدعو إلى استثمار نتائج التقويم لـ«سد الثغرات» من خلال استحضار قاطرة التكامل مع دروس النصوص والمؤلفات.

الخلاصة:

يخلص المؤلف في نهاية الفصل إلى أن تدريس الحجاج ليس ترفاً معرفياً أو مجرد مهارة تعبيرية معزولة، بل هو ضرورة بيداغوجية وحضارية تتطلب هندسة ديدكتيكية صارمة تبدأ من التمهيد السليم، وتمر عبر تصفية المصطلحات، وتصل إلى الإنتاج والتقويم الهادف، مما يسهم في صقل شخصية متعلم مفكر وحواري ومستدل.

المستفاد من قراءة الفصل:

بناءً على قراءتنا لهذا الفصل يمكن استخلاص أهم ثلاث أفكار مركزية:

تدريس الحجاج في العمق هو ممارسة لترسيخ قيم العقلانية، الحوار السلمي، وقبول الاختلاف، ويعمل كأداة وقائية بيداغوجية لمناهضة مظاهر العنف والتعصب الفكري في المجتمع.

قصور النماذج المدرسية والحاجة للبدايل بحيث تعاني الهندسة الحالية لدرس الحجاج في بعض الكتب المدرسية من اختزال بنيوي ومصطلحي (كإقتصار الاكتساب على الغاية والموضوع وإغفال الأدوات)، مما يستوجب تبني مقترحات عملية بديلة تدمج الأدوات الحجاجية وتوحد جهازها المصطلحي ديدكتيكياً.

مهارة الحجاج لا تنجح إلا باعتماد رؤية نسقية تتكامل فيها أنشطة النصوص والتعبير، وبناء

تلخيص الفصل الخامس: تجربة التدريس عن بُعد في المدرسة المغربية

1. سياق التجربة

- ثلاث شعب: الجذع المشترك (قسمان)، الأولى باكالوريا آداب (قسم واحد)، والأولى باكالوريا علوم تجريبية (قسمان).
- تلاميذ الثانية باكالوريا آداب: عبر مجموعة تواصلية في "الواتساب" لمساعدتهم على المراجعة والتحضير لامتحانات الإشهادية.

يستعرض المؤلف تجربته الشخصية كأستاذ للغة العربية في السلك الثانوي التأهيلي خلال فترة إغلاق المدارس بسبب جائحة كورونا (كوفيد-19). شملت التجربة:

2. وسائل التواصل المستعملة

الفيسبوك:

استُعمل في البداية عبر إنشاء مجموعات تواصلية، لكن استغرق البحث عن التلاميذ أسبوعًا كاملاً، والتحق فقط 35% منهم.

Teams (مايكروسوفت):

حاول الانتقال إليه لكن الانتقال لم يكن سلسًا، وعجز معظم التلاميذ عن التعامل معه، مما اضطره إلى العودة إلى الفيسبوك.

الواتساب:

استُعمل مع تلاميذ الثانية باكوريا عبر التسجيلات الصوتية والكتابية.

3. إشكاليات بناء الدروس (صعوبات جوهرية)

أ. صعوبة الدروس التي تحتاج تفاعلاً مباشراً

رصد المؤلف عدة مشاكل واجهته أثناء التدريس عن بُعد:

- مثال: تدريس "شعر التفعيلة" لأول مرة لتلاميذ الجذع المشترك، وهو نمط شعري جديد يحتاج إلى شرح وتفاعل.

- استعمل برنامج PowerPoint وأرسله للمجموعة، لكن ردود فعل التلاميذ أظهرت عدم استيعاب الدرس.

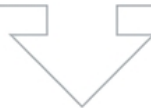
- حاول وضع شريط فيديو تفسيري، لكن المشكلة لم تحل بالكامل.

- الخلاصة: الوسيلة المثلى كانت الفيديو المباشر، لكنه لم يكن متاحاً بسبب ضعف الإنترنت وكلفته العالية لدى التلاميذ في المناطق النائية.

3. إشكاليات بناء الدروس (صعوبات جوهرية) [تابع]

ب. إشكالية الإعداد القبلي

- مع انتشار الإنترنت، أصبح التلاميذ ينسخون المعلومات من المواقع دون فهم أو تدقيق.



- مظاهر سلبية:
 - استخدام معرفة غير دقيقة أو غير موثقة.
 - نسخ إنجازات الزملاء الآخرين بسهولة، مما يضر بفرصهم الحقيقية في التعلم.

4. خلاصات واستنتاجات التجربة

يؤكد المؤلف أن هذه التجربة كشفت عن حقائق مهمة:

- التعليم عن بُعد ليس قرارًا فارغ التكلفة؛ بل يحتاج إلى إعداد مسبق وتوفير شروط مادية وتقنية.

- تفاوت كبير في فرص التلاميذ بسبب ضعف البنية التحتية للإنترنت في بعض المناطق.

- لا يمكن للتعليم عن بُعد أن يحل محل التعليم الحضوري بالكامل، خاصة في الدروس التي تحتاج إلى تفاعل وتوجيه مباشر.

5. التوصيات الضمنية (ما يمكن فهمه من التجربة)

- | | |
|---|--|
| • ضرورة تهيئ البنية التحتية الرقمية قبل الشروع في تعميم التعليم عن بُعد. | • تكوين الأساتذة والتلاميذ على استخدام أدوات التعليم الرقمي. |
| • تصميم دروس رقمية تراعي خصوصية المواد والمواضيع التي تحتاج إلى تفاعل أكبر. | • وضع آليات للتقويم والتتبع تحد من ظاهرة النسخ واللصق. |

خلاصة نهائية:

يقدم الفصل الخامس قراءة نقدية واقعية لتجربة التعليم عن بُعد في المغرب خلال الجائحة، مسلطًا الضوء على الفجوة بين الطموحات الرقمية وإمكانيات التلاميذ والبنى التحتية، معترفًا ببعض النجاحات الجزئية لكنه يحذر من تضخيمها دون معالجة الإخفاقات الجوهرية.

تلخيص الفصل السادس: تدريس المؤلف السردى، موجّهات الإقراء ومحفّزات التفاعل

يتناول هذا الفصل منهجية تدريس النص السردى، وخاصة الرواية، انطلاقاً من اعتبار القراءة عملية تربوية تهدف إلى بناء المعنى وتنمية قدرات المتعلم على الفهم والتحليل والنقد. وقد أكد الكاتب أن تدريس الرواية لا يقتصر على استيعاب أحداثها وشخصياتها، بل يسعى إلى تمكين المتعلم من التفاعل مع النص والكشف عن أبعاده الفنية والفكرية والاجتماعية.

ولتحقيق هذه الغاية، اقترح الفصل منهجية قرائية متدرجة تقوم على ستة مستويات أساسية. تبدأ هذه المنهجية بمرحلة قراءة العتبات وصياغة فرضيات القراءة من خلال استثمار العنوان والغلاف والمؤشرات الخارجية لتوقع موضوع الرواية وأحداثها. ثم تنتقل إلى تتبع الأحداث من أجل فهم تسلسل الوقائع وضبط العلاقات بينها داخل البناء السردى.

بعد ذلك تأتي مرحلة القراءة التحليلية التي يتم فيها تفكيك مكونات الرواية وتحليل عناصرها المختلفة، وخاصة الحدث والشخصيات والقوى الفاعلة، مع التركيز على أدوار الشخصيات وعلاقاتها وتأثيرها في تطور الأحداث. كما تهتم هذه المرحلة بدراسة عناصر البنية السردية مثل الزمان والمكان والسارد والحوار والرؤية السردية، والكشف عن وظائفها داخل النص.

ويتناول الفصل أيضاً أهمية تحليل الأسلوب والصور الفنية باعتبارهما وسيلتين لفهم خصوصية العمل الروائي وإبراز قيمته الجمالية، مع الحرص على ربط الظواهر الأسلوبية بسياقها داخل الرواية وعدم الاكتفاء بوصفها وصفاً شكلياً.

كما يدعو إلى الكشف عن الأبعاد النفسية والاجتماعية والتاريخية للنص، وذلك من خلال ربط الرواية بواقعها وسياقها الثقافي والفكري، وفهم القضايا التي تعالجها والمواقف التي تعبر عنها الشخصيات أو الكاتب.

وفي المرحلة الأخيرة، وهي القراءة التركيبية، يتم تجميع نتائج التحليل في صورة متكاملة تسمح للمتعلم بتكوين رؤية شاملة حول الرواية، وإبداء رأيه الشخصي فيها اعتماداً على الحجج والمعطيات المستخلصة من القراءة. وتعد هذه المرحلة تتويجاً لجميع المراحل السابقة، لأنها تجمع بين الفهم والتحليل والتأويل والتقويم.

ويخلص الفصل إلى أن تدريس الرواية ينبغي أن يعتمد قراءة منهجية متدرجة تجمع بين المتعة الأدبية والتحليل العلمي، وتسهم في تنمية الكفاية القرائية لدى المتعلم، وتدريبه على التفكير النقدي، وتوسيع أفقه الثقافي والجمالي، وتشجيعه على الإقبال على القراءة وإنتاج مواقف وآراء مبنية على الفهم والتحليل.

الآفاق الجديدة لتدريس اللغة العربية وآدابها

د. حسن الطويل

الفصل السابع: تدريس النص النقدي، الصعوبات وآفاق الملازمة

سلمى اوزني

توطئة

يتناول المؤلف في مدخل هذا الفصل المعضلة الأساسية التي تواجه عملية تدريس المادة النقدية في السلك التأهيلي التعليمي، والمتمثلة في صعوبة إيجاد "الملاءمة" الـديداكتيكية بين طبيعة المعرفة النقدية العالمية والمجردة وبين القدرات الاستيعابية للمتـعلمين ومكتسباتهم القبلية. ويقسم مسارات تدريس النقد الأدبي في هذا الطور إلى محاورين رئيسيين:

قضايا أدبية: تركز على الظواهر الفنية والجمالية الحاضرة في النصوص.

قضايا نقدية: تنصرف إلى المفاهيم، المناهج، والآليات النظرية التي تفكك تلك الظواهر وتفسرها.

أولاً: إشكالية الملاءمة في توزيع النصوص واختيارها



يصوغ المؤلف إشكالاً جوهرياً يتعلق بمدى توفيق واضعي المنهاج والكتب المدرسية في اختيار النصوص النقدية وتوزيعها على المستويات التعليمية. ويرى أن الاختيارات الحالية تعاني من فجوة ديداكتيكية عميقة؛ حيث تُقحم نصوص نقدية بالغة التعقيد والجرأة النظرية لجمهور مدرسي لم يمتلك بعد الأدوات المعرفية الدنيا لتمثلها.

الحجة المعتمدة: يستدل المؤلف على ذلك بطبيعة الاختيارات المعتمدة في بعض المجزوءات؛ حيث يُطلب من المتعلم استيعاب مفاهيم نقدية تنتمي إلى مدارس بنيوية أو حجاجية معقدة دون وجود تدرج بيداغوجي مسبق ينتقل بالمتعلم من البسيط إلى المركب، مما يحول الدرس النقدي إلى ممارسة بيداغوجية صعبة ومنفرة.

ثانياً: إشكاليات البناء المعرفي في الدروس المقترحة

ينتقل الفصل إلى تشرح الاختلالات البنائية والمعرفية المرافقة للمادة النقدية المعروضة في الكتب المدرسية، ويحصرها في مظهرين رئيسيين:

أ- غموض الدلالة وإشكالية الصياغة اللغوية

يواجه المتعلم في النصوص المقررة لغة نقدية تتسم بالغموض، والكثافة الاصطلاحية، والالتواء التركيبي.

طبيعة الإشكال: إن هذا الغموض اللغوي يستهلك زمن الحصة الدراسية في فك الشفرات المعجمية وشرح غريب الألفاظ والتراكيب المنزاحة، بدلاً من استثماره في بناء المفاهيم النقدية وتنمية الفكر التحليلي للمتعلم. تتحول الممارسة هنا من "إقراء نقدي" إلى "تفكيك لغوي معجمي" معزول عن السياق.

ب- التمييز بين القضايا الأدبية والقضايا النقدية

يسجل المؤلف تداخلاً ولبساً شديدين في طريقة تقديم المصنفات المدرسية للمحاور.

الخلل المرصود: يغيب التمييز الواضح بين ما يقع في دائرة "الأدب وقضاياها الفنية" وبين ما ينتمي إلى "النقد وآلياته الواصفة". هذا الخلط الديدكتيكي يربك المتعلم ويمنعه من بناء تمثيلات معرفية دقيقة ومستقلة لكل حقل، مما يؤدي إلى مخرجات تعليمية مشوشة تفتقر إلى التحديد المفهومي.

ثالثاً: مقترحات ديداكتيكية لبناء قاعدة الإقراء النقدي الملائم

يقدم المؤلف نموذجاً ديداكتيكياً بديلاً يتجاوز عثرات التدريس التقليدي، عبر إعادة هيكلة مراحل درس النص النقدي وفق خطوات "الإقراء المنهجي" الأربع:

[التمهيد والملاحظة] ← [الفهم] ← [التحليل] ← [التركيب والتقويم]

أ- التمهيد والملاحظة

الفكرة والآلية: الانطلاق من عتبات النص الخارجية والداخلية (العنوان، صاحب النص، المؤشرات البصرية) لصياغة فرضيات قراءة قريبة من أفق المتعلم.

الهدف: كسر حاجز الهيبة والخوف من النص النقدي عبر وضعه في سياقه الثقافي والتاريخي المناسب.

ب- الفهم

الفكرة والآلية: التركيز على استخراج الأطروحة المركزية والوحدات الفكرية الأساسية للنص بلغة المتعلم الخاصة، مع تجنب الغرق في التفاصيل الاصطلاحية المعقدة.

الهدف: ضمان تمثل المتعلم للمضمون العام والفكرة الموجهة التي يدافع عنها الناقد.

ج- التحليل

الفكرة والآلية: تفكيك الجهاز المفاهيمي للنص، وتحديد المنهج النقدي المعتمد، ورصد الآليات الحجاجية والأساليب التفسيرية (كالمقارنة، والتعريف، والاستشهاد) التي وظفها الكاتب لبناء دعواه.
الهدف: جعل المتعلم يعي "كيف" بُني الموقف النقدي وليس فقط "ماذا" يقول النص.

د- التركيب والتقويم

الفكرة والآلية: تجميع المعطيات التحليلية السابقة في خلاصة مركزة، مع فتح المجال للمتعلم لممارسة "النقد على النقد"؛ أي إبداء رأيه الشخصي وتقويم الأطروحة النقدية في ضوء مكتسباته.
الهدف: تنشيط الكفاية التأويلية والحس النقدي الذاتي لدى المتعلم.

رابعاً: ختام وتقييم الفصل

أهم الإشكالات التي يثيرها الفصل:

1. الفجوة البيداغوجية بين التجريد العالي للمعرفة النقدية العالمية والمستوى المعرفي الحقيقي للمتعلم في السلك التأهيلي.
2. غياب معايير "النقل الديدانكي" السليم في اختيار النصوص النقدية وتوزيعها بالكتب المدرسية.
3. التداخل والخلط المعرفي والمصطلحي بين القضايا الأدبية والقضايا النقدية في الهندسة البيداغوجية الحالية.

أهم الأفكار المركزية التي يدافع عنها المؤلف:

1. ضرورة إخضاع النص النقدي المدرسي لشرط "الملاءمة" الديدانكية؛ بحيث يخدم تكوين المتعلم دون السقوط في فتنة التقعير الأكاديمي الصرف.
2. التدريس الفعال للنقد يمر بالضرورة عبر الموازنة بين تفكيك البنية التقنية للنص (التحليل) واستيعاب أبعاده الفكرية والحضارية (التأويل والقيمة).

أبرز التوصيات والحلول المقترحة:

1. مراجعة معايير اختيار النصوص النقدية في الكتب المدرسية، والتركيز على النصوص ذات الوضوح المفهومي واللغوي.
2. اعتماد التدرج البيداغوجي الصارم من البسيط إلى المركب، والفصل الواضح بين دروس القضايا الأدبية ودروس المناهج النقدية.
3. توظيف خطوات الإقراء المنهجي (ملاحظة، فهم، تحليل، تركيب) كوسيلة منسقة لتذليل صعوبات النص النقدي وتفعيل الكفاية التأويلية لدى الناشئة.

خلاصة

تركيبية:

يعد هذا الفصل مراجعة نقدية رصينة لواقع تدريس المادة النقدية في المدرسة المغربية والتأهيلية عموماً؛ حيث يكشف المؤلف بكثير من التحليل العلمي كيف تحولت المناهج الرسمية بالكتب المدرسية إلى عائق بيداغوجي نتيجة غياب شروط الملاءمة والنقل الديدانكيي السليم، مما جعل دروس النقد تتسم بالغموض والتعقيد والنفور.

وتتلخص الرسالة العامة للفصل في الدعوة إلى ثورة منهجية هادئة تعيد صياغة الدرس النقدي بوصفه أداة لتنمية الحس النقدي، والتفكير العقلاني، والكفاية التأويلية لدى المتعلم؛ وذلك عبر اختيار نصوص مرنة لغوياً ومفهومياً، وتدريسها وفق خطوات إجرائية واضحة تضمن المزاوجة الخصبة بين متعة التفكيك البنائي وفائدة التمثل القيمي والمعرفي.